

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## Dal dire al fare: verso un sistema di monitoraggio della scuola cattolica

**This is a pre print version of the following article:**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/135410> since

*Publisher:*

Centro Studi Scuola Cattolica

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

## DAL DIRE AL FARE: VERSO UN SISTEMA DI MONITORAGGIO DELLA SCUOLA CATTOLICA

Dopo aver evidenziato a che punto si trova la scuola italiana in rapporto alla costruzione di un Sistema di valutazione, verranno presentati i principali approcci alla valutazione degli Istituti scolastici, in modo da individuare il ruolo di un'azione di monitoraggio avente le caratteristiche del progetto promosso dal CSSC. Nella seconda parte verrà presentato l'impianto culturale e operativo impiegato nel progetto del CSSC e richiamate alcune linee di tendenza generali emergenti dall'edizione 2011.

### Sistema di valutazione della scuola italiana: stato dell'arte

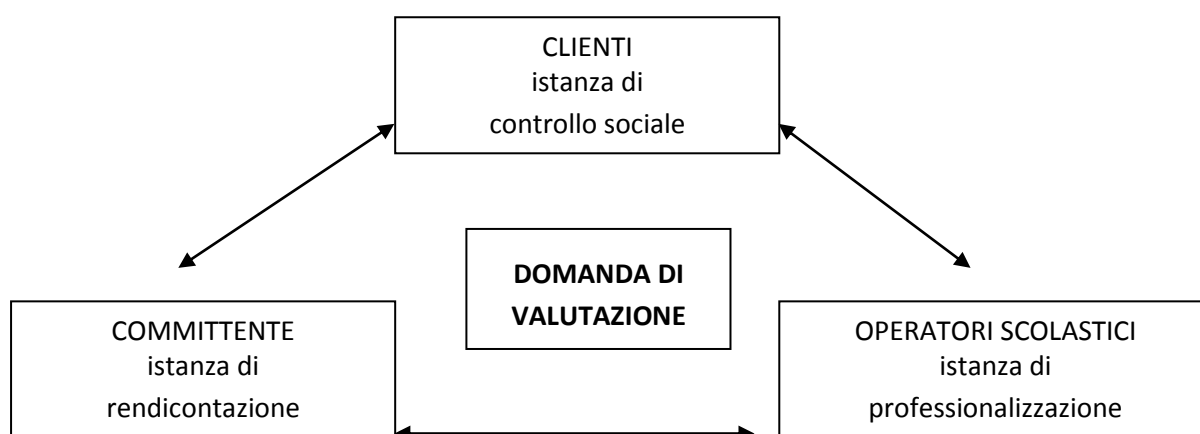
La domanda di valutazione che investe il nostro sistema scolastico rappresenta la risultante di un insieme di forze provenienti dai vari attori del sistema. Se volessimo analizzare tale campo di forze potremmo riconoscere tre vettori, aventi peraltro intensità e visibilità profondamente differenti (vd. Tav. 1). Il primo vettore è rappresentato dall'istanza di **rendicontazione** che il potere politico, nelle sue diverse articolazioni, pone alle istituzioni scolastiche e al sistema scuola nel suo complesso. Si tratta di un fenomeno strettamente connesso al passaggio da un modello centralistico ad un modello che affida maggiori poteri decisionali alle singole scuole e ai diversi soggetti che compongono il sistema; fenomeno, peraltro, ampiamente riconoscibile in tutti i paesi occidentali che nell'ultimo decennio hanno imboccato, in forme più o meno convinte, la prospettiva dell'autonomia scolastica. La valutazione tende a spostarsi da un controllo di legittimità, tipico di un sistema burocratico, ad un controllo di merito, attento al perseguimento dei livelli essenziali di prestazione riconosciuti come qualificanti il mandato formativo affidato al sistema scuola. Il Servizio Nazionale di Valutazione promosso dall'INVALSI rappresenta una prima risposta a tale domanda di rendicontazione pubblica dei risultati formativi raggiunti, in attesa della messa a regime sull'intero sistema scolastico nazionale di forme di verifica del raggiungimento dei livelli essenziali di prestazione previste dalla L. 53/03.

Un secondo vettore è rappresentato da un'istanza di **controllo sociale** che la comunità sociale nel suo insieme pone alla scuola in modo sempre più consapevole e nitido. In analogia con tendenze rintracciabili nell'insieme dei servizi pubblici, anche la scuola è stata investita nell'ultimo ventennio da un fenomeno culturale che ha profondamente modificato il modo in cui la società nel suo insieme e i diversi soggetti che la compongono si relazionano con il servizio scolastico. E' venuto progressivamente svanendo il patto di fiducia che per decenni ha governato i rapporti tra società e scuola, fondato sui principi della libertà di insegnamento e del valore legale del titolo di studio, per lasciare il posto ad una domanda formativa sempre più esigente e consapevole che i diversi attori sociali interessati al servizio scolastico (famiglie, mondo produttivo, sistema formativo superiore, comunità sociale) pongono alla scuola. La certificazione di qualità e, negli ultimi anni, la rendicontazione sociale, hanno rappresentato un tentativo di risposta a tale istanza di controllo sociale, in quanto forme di assicurazione nei riguardi dei propri interlocutori esterni sul rispetto di un insieme di standard organizzativi e di gestione del servizio.

Un terzo vettore, decisamente più modesto ed esile rispetto ai precedenti, è rappresentato dall'istanza di **professionalizzazione** che, in forme spesso ambivalenti e contraddittorie, ha investito negli ultimi anni gli operatori scolastici (docenti e dirigenti, in primo luogo). Parliamo di processo ambivalente in quanto ci troviamo di fronte a segnali fortemente contrastanti, che rendono difficile riconoscere una linea di sviluppo nitida: da un lato segnali di rafforzamento dell'identità professionale dei docenti, quali la previsione di un percorso di formazione iniziale dedicato, l'avvio di (timide) forme di differenziazione dell'inquadramento unico, l'enfasi posta sull'autonomia didattica ed organizzativa; dall'altro segnali di indebolimento, quali il protarsi di forme di reclutamento "ope legis", l'assenza di riconoscimenti economici, la salvaguardia di diritti acquisiti e forme di tutela, lo sfaldamento dell'associazionismo professionale. D'altro canto un riflesso di tale istanza di professionalizzazione è rappresentato dall'emergere di esperienze e proposte di autovalutazione, come modalità matura con cui un corpo professionale assume la domanda di qualità e mira a fornire risposte evolute e pertinenti.

E' interessante evidenziare come le tre funzioni principali <sup>1</sup> assegnate da Scheerens ad un sistema di valutazione riflettano le tre istanze richiamate: il controllo dei livelli attesi di qualità degli esiti e dei processi educativi richiama l'istanza di rendicontazione emergente dall'amministrazione scolastica, nella sua qualità di committente primario del servizio scolastico; la responsabilità dei soggetti componenti il sistema educativo in merito al funzionamento e alle prestazioni ottenute segnala l'istanza di controllo sociale emergente dalle varie categorie di stakeholder che interagiscono con il servizio scolastico (famiglie, comunità sociale, soggetti economici, etc.); l'apprendimento organizzativo e l'innescio di processi di sviluppo organizzativo ed individuale riflette l'istanza di professionalizzazione proveniente – in forme più o meno evidenti e consapevoli – dai settori più avvertiti degli operatori della scuola.

Tav. 1 Il "triangolo della qualità" del servizio scolastico



<i>Istanza</i>	RENDICONTAZIONE	CONTROLLO SOCIALE	PROFESSIONALIZZAZIONE
<i>Soggetto</i>	Amministrazione scolastica	Comunità sociale	Operatori scolastici
<i>Funzione</i>	Controllo risultati e processi attesi	Accertamento responsabilità dei soggetti	Apprendimento organizzativo
<i>Esempio</i>	Servizio Nazionale di Valutazione	Certificazione di qualità Rendicontazione sociale	Autovalutazione

Provando ad applicare tali categorie alla situazione del nostro paese ci preme evidenziare come attualmente sia molto avvertita nel mondo della scuola l'istanza di rendicontazione, da parte dell'Amministrazione scolastica, e quella di controllo sociale in particolare da parte delle famiglie; potremmo affermare che la scuola si sente "accerchiata" da questa domanda di valutazione e, spesso, tende a prevalere una "sindrome da assedio", con i conseguenti fenomeni di resistenza e di mascheramento. Molto meno riconoscibile, se non nei settori più avvertiti del personale scolastico, è un'istanza di professionalizzazione, che tende a pensare la valutazione come strumento professionale a disposizione di dirigenti e docenti per promuovere il proprio sviluppo organizzativo e professionale. Nelle prassi professionali, d'altro canto, le forme di controllo dell'insegnamento e della qualità del servizio erogato dalla scuola sono ancora minoritarie e la valutazione continua ad esaurirsi in rituali più o meno stantii (compilazione di documenti, scrutini, colloqui con i genitori) che puntano impietosamente il dito su un unico imputato: lo studente ed il suo profitto.

<sup>1</sup> Cfr. Scheerens J., Glas C., Thomas S.M., *Educational Evaluation Assessment and Monitoring*, Swets and Zeitlinger, Abington, 2003.

Peraltro il ruolo docente ha storicamente mostrato, e continua a mostrare, contraddizioni e ambivalenze che ne indeboliscono la natura professionale: da qui un profilo professionale di segno debole, nel quale la stessa idea di responsabilità tende ad oscillare tra una visione "contrattualistica" – per la quale la responsabilità docente si esplica nel rispetto di un insieme di diritti e doveri contrattualmente definiti - e una visione "moralistica" – per la quale si enfatizza la dimensione oblativa e vocazionale connessa alla professione docente -. Ciò che rimane assente, o in larga misura implicita, è appunto una responsabilità professionale caratterizzata da un codice etico e deontologico che definisca i principi e i comportamenti su cui orientare la propria azione e in base a cui verificare l'operato dei singoli <sup>2</sup>. Proprio questa assenza si riflette come elemento di criticità nella costruzione di un sistema di valutazione della scuola italiana, in quanto rafforza il senso di estraneità rispetto ai lavori in corso e rende ancora più arduo invertire la rotta, muovendosi in direzione di un sistema valutativo costruito con il contributo dei diversi soggetti componenti il sistema scolastico.

La forte enfasi posta sul ruolo centrale affidato all'INVALSI e la scarsa attenzione ad un coinvolgimento attivo delle scuole nella progettazione, gestione ed utilizzo delle indagini sulla rilevazione degli apprendimenti promosse in questi anni accentua ulteriormente le diffidenze e le resistenze degli operatori scolastici verso tali azioni valutative. Lo sviluppo e il consolidamento di una cultura della valutazione tra gli operatori scolastici, utile a riconoscere i processi valutativi come strumento di valorizzazione ed orientamento professionale, rappresenta la sfida strategica più delicata in questa fase di passaggio. In altre parole la scuola tende a "subire" la domanda di valutazione, fatica a riconoscerla come un'opportunità di riqualificazione e di crescita: ritornando al triangolo rappresentato in Tav. 1 potremmo dire che solo due vertici sono ben saldi, mentre il terzo vertice (quello della professionalizzazione) pare traballante. E un tavolino, come l'esperienza ci insegna, non può reggersi su due sole gambe ....

In rapporto alla domanda di valutazione che abbiamo ricostruito, la strutturazione di un sistema di valutazione si sviluppa intorno a due parametri chiave: da un lato i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura la valutazione del sistema di istruzione e formazione, dall'altro gli ambiti di indagine che caratterizzano un sistema di valutazione in ambito formativo.

Per quanto riguarda i livelli possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un *piano internazionale*, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un *piano nazionale*, che riconosce nell'INVALSI il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un *piano regionale*, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono le Direzioni scolastiche regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un *piano relativo alla singola istituzione scolastica*, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave potrebbe essere un "Nucleo interno di valutazione", non ancora previsto nell'attuale assetto degli Organi collegiali, ma indispensabile snodo a livello di singola scuola.

Riguardo agli ambiti di competenza possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi: da un lato si può distinguere tra una valutazione delle azioni formative e dei soggetti responsabili di tali azioni, dall'altro nell'ambito delle azioni si possono considerare le modalità di funzionamento e le prestazioni ottenute. Sulla base di tali categorie concettuali si sono considerati tre ambiti valutativi: una *valutazione dei processi* - organizzativi, curricolari e didattici – messi in atto dal sistema scolastico; una *valutazione dei risultati* ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di

---

<sup>2</sup> E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2005.

apprendimento degli studenti; una *valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis). Attraverso l'incrocio con l'altro parametro considerato – relativo ai diversi livelli territoriali - tali ambiti possono essere analizzati in rapporto alle diverse articolazioni del sistema scolastico: sistema nel suo complesso, aree territoriali, singole istituzioni scolastiche; singole classi.

Nell'attuale cornice istituzionale e normativa si tratta di identificare quali sono i tasselli attualmente a disposizione che prefigurano l'avvio di un sistema di valutazione nel nostro paese (vd. Tav. 2). Aldilà delle incertezze normative, infatti, in questi anni sono venuti maturando un insieme di passaggi che consentono di delineare un sistema in divenire e permettono di individuare le coordinate entro cui collocare gli sviluppi futuri. Per quanto riguarda il *livello internazionale* si vanno moltiplicando gli interventi in materia valutativa che comportano riflessi – più o meno diretti – nelle politiche scolastiche nazionali e condizionano gli indirizzi dei sistemi di valutazione dei diversi paesi; tra di essi i più rilevanti sono:

- il programma PISA (Programme for International Student Assessment) promosso dall'OCSE;
- il sistema di indicatori messo a punto per il monitoraggio dei sistemi scolastici appartenenti all'Unione Europea in rapporto agli obiettivi fissati a Lisbona per il 2020;
- il progetto INES (Indicatori internazionali dei sistemi educativi) promosso dall'OCSE nei primi anni '90 e che prevede la redazione periodica di un rapporto comparativo sui diversi sistemi scolastici (*Education at a glance*, pubblicato in italiano con il titolo *Uno sguardo sull'educazione*) ;
- le ricerche nell'ambito della valutazione degli apprendimenti promosse dallo IEA, tra cui sono particolarmente note il progetto TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, rivolto agli studenti del quarto e dell'ottavo anno di istruzione scolare) e il progetto PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, rivolto agli studenti del quarto anno di istruzione scolare) <sup>3</sup>.

Per quanto riguarda il *livello nazionale*, il ruolo decisivo attribuito all'INVALSI è già stato prefigurato nelle varie edizioni dei Progetti pilota realizzate negli scorsi anni e nell'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione negli ultimi tre anni, con il compito di accertare alcuni apprendimenti basilari nell'ambito linguistico e matematico nelle classi II e IV elementare, I media, II superiore e IV superiore (non ancora attuato).

Riguardo al *livello regionale* nell'attuale quadro normativo la potestà valutativa delle Regioni si esercita soprattutto in rapporto all'accREDITamento degli enti, pubblici e privati, che erogano attività di orientamento e di formazione professionale: in base ai principi stabiliti dalla L.196/97 di riordino della formazione professionale e tradotti operativamente dal DM 166/2001, la maggioranza delle regioni hanno implementato la procedura di accREDITamento utile a predisporre l'albo degli enti accREDITati e, quindi, nelle condizioni di accedere ai bandi di finanziamento delle istituzioni nazionali e comunitarie. Un'altra iniziativa valutativa che si colloca a livello regionale ha riguardato il progetto SI.VA.DI.S (Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici), avviato in forma sperimentale negli a.s. 2003/06 e gestito dagli Uffici Scolastici Regionali; attualmente, peraltro, il progetto è stato sospeso e non sono chiari gli sviluppi.

---

<sup>3</sup> Per approfondimenti vedi <http://www.iea.nl/>.

Tav. 2 Verso un sistema di valutazione: tasselli a disposizione.

	PROCESSI	ESITI	SOGGETTI
<b>LIVELLO INTERNAZIONALE</b> (OCSE – IEA – Consiglio d’Europa)	Monitoraggio obiettivi Agenda di Lisbona OCSE – Education at a Glance	OCSE-PISA Ricerche IEA	
<b>LIVELLO NAZIONALE</b> (INVALSI)		Testing apprendimenti (Art. 3, comma b L. 53/03)	
<b>LIVELLO REGIONALE</b> (DSR – Regioni)	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di formazione professionale (DM 166/2001)		
<b>LIVELLO DI ISTITUTO</b> (Nucleo di valutazione)		Valutazione degli studenti (Art. 3, comma a L. 53/03)	

A livello di Istituto scolastico non vi sono azioni valutative generalizzate in una logica di sistema; esistono, tutt'al più, alcuni riferimenti normativi, in rapporto ai quali i singoli Istituti scolastici, in modo discrezionale e volontaristico, realizzano esperienze locali, a volte anche molto significative. Riguardo ai processi il richiamo normativo più significativo rinvia al Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica, il quale affida alle Istituzioni scolastiche i compiti progettuali connessi all'elaborazione del Piano dell'Offerta formativa, includendo in essi le relative azioni valutative. E' utile precisare che tali competenze valutative affidate alle scuole rimangono implicite e non si traducono in obblighi normativi cogenti.;

Riguardo agli esiti formativi il riferimento normativo chiave è riconducibile alla L. 53/03, la quale ribadisce il seguente principio. *“La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo”* (Art. 3 comma 1 lettera a) L. 53/03). Anche in rapporto agli esiti non ci sono richiami espliciti ad una valutazione complessiva dei risultati formativi raggiunti dalle singole scuole, al di là della valutazione dei singoli studenti.

Come abbiamo già anticipato l'insieme di questi tasselli consente di delineare un abbozzo di sistema di valutazione in nuce, non ancora pienamente definito né sul piano istituzionale, né sul piano organizzativo, ma utile a cogliere i punti acquisiti e le principali questioni sul tappeto:

- manca un disegno strategico coerente ed organico di sistema di valutazione, in grado di indicare con chiarezza i soggetti che lo compongono, i rispettivi ruoli e funzioni, le loro reciproche relazioni;
- i soggetti che compongono il sistema sono ancora imprecisati (vedi livello regionale e di Istituto) o non hanno ancora assunto una identità culturale ed organizzativa nitida (vedi INVALSI);
- a livello internazionale si evidenzia una ingente mole di azioni valutative, a diversi livelli, con un valore cogente rispetto alle politiche relative al nostro sistema scolastico in forte crescita (basti pensare al progetto PISA);
- a livello nazionale i compiti essenziali affidati all'INVALSI, in quanto soggetto chiave del sistema a livello nazionale, sono enunciati ma non si sono ancora tradotti in procedure operative chiare e consolidate;
- a livello regionale è abbozzata una duplice competenza, affidata sia alle Regioni, sia all'amministrazione scolastica a livello regionale, ma l'attuale indeterminazione in merito alle

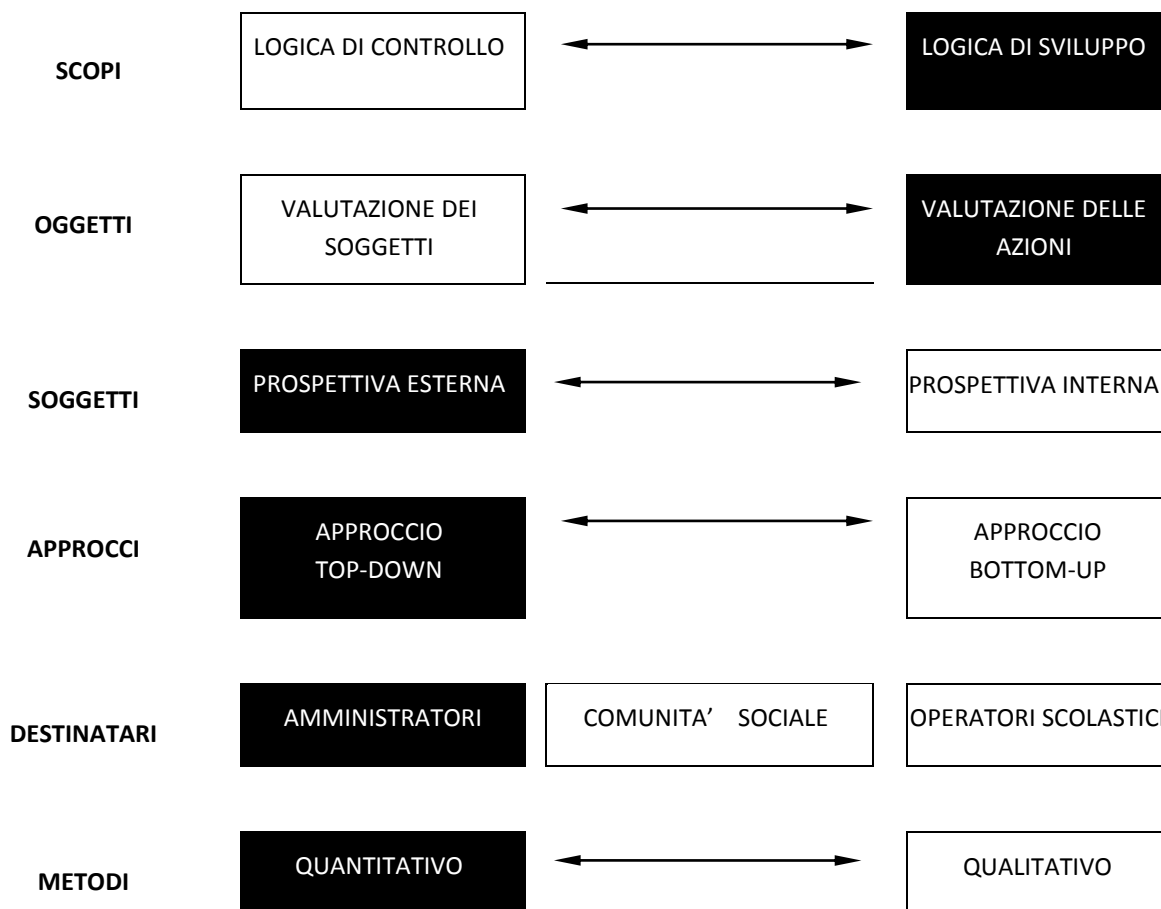
modalità di attuazione del titolo V della Costituzione in materia scolastica non consente di disporre di un quadro preciso di ruoli e compiti valutativi;

- a livello di Istituto risulta (fin troppo) normato solo il capitolo relativo alla valutazione degli apprendimenti, mentre gli altri ambiti valutativi sono appena abbozzati (valutazione dei processi) o risultano indicibili (valutazione dei docenti);
- a livello di valutazione di processi, sul piano organizzativo-gestionale ed educativo-didattico, si registrano esperienze significative nel campo della costruzione di sistemi di indicatori per azioni di monitoraggio (soprattutto a livello internazionale) e su specifici ambiti del sistema formativo (vedi il campo della formazione professionale, attraverso le procedure di accreditamento avviate con la L. 196/97);
- a livello di valutazione degli esiti formativi si registra una forte attenzione alle modalità e agli strumenti di valutazione degli apprendimenti (sia a livello internazionale, sia a livello nazionale, sia a livello locale), che rappresenta l'ambito valutativo su cui si è concentrato il massimo investimento negli ultimi anni;
- a livello di valutazione dei soggetti siamo quasi all'anno zero, se si eccettuano i tentativi, peraltro deboli e contraddittori, relativi alla valutazione dei Dirigenti scolastici da parte delle Direzioni scolastiche regionali: tale ambito si conferma il punto più fragile e delicato dell'intero sistema.

L'applicazione di alcune dimensioni di analisi di un sistema di valutazione ai processi in atto nel nostro paese ci consente di recuperare una visione d'insieme del sistema di valutazione in corso di definizione attraverso l'individuazione di alcune prevalenze. E' opportuno precisare che tali prevalenze non fanno tanto riferimento alle dichiarazioni formali, le quali spesso tendono a stemperare queste differenze e a proporre una forma di conciliazione degli opposti, quanto agli eventi reali messi in campo in questi anni e alle priorità, implicite od esplicite, che si sono privilegiate. La Tav. 3 presenta un quadro di sintesi:

- riguardo agli scopi prevale una logica di sviluppo, orientata a mettere a disposizione un quadro informativo utile a regolare le scelte progettuali, a livello di sistema e di singolo Istituto. L'istanza di controllo è presente ma non si traduce in forme di rendicontazione cogenti (con relative sanzioni), se si eccettua l'accREDITAMENTO regionale degli enti di formazione professionale;
- riguardo agli oggetti è prevalsa una attenzione alle azioni organizzative e formative, con uno scarsissimo spazio affidato alla valutazione dei soggetti, la quale – come abbiamo visto - rappresenta nel nostro sistema scolastico ancora un tabù inviolabile, sia a livello di Istituti scolastici, sia a livello di docenti;
- riguardo ai soggetti si è dato maggior risalto ad una prospettiva esterna attraverso le azioni svolte dall'INVALSI, mentre sulla valutazione interna ci si è limitati a richiamarne il valore in termini di principio, senza supportarla ed alimentarla;
- di conseguenza anche negli approcci prevale una modalità top-down, di impulso dal centro e per via amministrativa, mentre la modalità bottom-up è lasciata alla libera iniziativa delle singole scuole o di gruppi di docenti, in termini episodici e volontaristici;
- tali attributi si riflettono anche sui destinatari privilegiati, attraverso una focalizzazione sui bisogni informativi dell'amministrazione scolastica, sia nei tempi, sia nei modi; la comunità sociale è informata solo dei dati generali, senza possibilità di accedere ai dati specifici dei singoli Istituti, mentre gli operatori possono accedere ai dati, ma manca una specifica cura ed assistenza per un loro impiego progettuale;
- riguardo ai metodi, infine, l'uso prevalente di test strutturati, per la valutazione degli apprendimenti, e di questionari, per l'indagine di sistema, segnala la prevalenza di un paradigma razionalistico e di una logica comparativa; scarsa l'attenzione a metodologie più qualitative ed intensive, salvo esperienze specifiche e locali.

Tav. 3 Identikit del sistema di valutazione della scuola italiana.



A partire dall'analisi dei sistemi scolastici degli altri paesi europei si possono riconoscere diverse sollecitazioni utili alla definizione delle scelte future nel nostro paese, che in buona parte confermano le considerazioni critiche già svolte nella sezione precedente:

- la elaborazione di standard di apprendimento e di qualità del servizio a livello nazionale, in grado di rappresentare un riferimento cogente per le azioni di valutazione ai diversi livelli;
- lo sviluppo e la promozione di processi di valutazione interna a livello di Istituto, attraverso la definizione di impegni per le scuole in campo valutativo, la messa a disposizione di schemi e strumenti autovalutativi, la fornitura di servizi di assistenza e di supporto;
- l'implementazione di modalità di valutazione del personale docente strutturate e vincolanti e del relativo sistema di incentivi e sanzioni ad esso collegato;
- la complementarità tra approcci valutativi esterni ed interni, riconosciuti come fasi distinte di un processo di valutazione integrato e coerente;
- la ricerca di assetti istituzionali che garantiscano la necessaria indipendenza agli enti responsabili della valutazione del sistema scolastico in rapporto al livello politico ed amministrativo;
- la definizione di compiti valutativi affidati al livello regionale, funzionalmente integrati con il livello nazionale e di Istituto, in una logica di sistema coerente, pur nel rispetto delle specifiche competenze;



- la valorizzazione del ruolo del Consiglio di Istituto e del Capo di Istituto nella valutazione a livello di scuola, individuati come soggetti chiave delle responsabilità valutative, senza la proliferazione di organismi istituzionali ad hoc, se non su un piano tecnico ed operativo;
- la diffusione di sistemi di indicatori quantitativi, ai diversi livelli, che favoriscano opportunità di confronto tra gli Istituti scolastici e tra i diversi livelli del sistema e consentano di disporre di punti di riferimento per la individuazione di traguardi di sviluppo;
- l'attenzione al ritorno di informazione agli operatori scolastici delle azioni valutative, in modo da valorizzare e tradurre concretamente la funzione regolativa dei processi di valutazione, senza accontentarsi dell'enunciazione del principio.

Anche l'associazione Trellle conclude la sua analisi delle esperienze condotte da altri paesi con un (quasi) decalogo di raccomandazioni che confermano e sottolineano l'analisi finora compiuta:

1. *la valutazione va introdotta nel sistema scolastico con grande rigore, ma pure con gradualità ed equilibrio. E' preferibile un processo più lento, ma compreso e condiviso, che un processo imposto in tempi accelerati, ma in un clima di insuperate diffidenze;*
2. *la valutazione per essere attendibile richiede un forte livello di unitarietà. E' pertanto necessario servirsi di strumenti accuratamente tarati a livello nazionale, in modo da poter condurre confronti omogenei e garantire uno schema integrato di approcci valutativi per consentire analisi e diagnosi affidabili;*
3. *si dovrà aver cura di integrare ovunque possibile la valutazione esterna con l'autovalutazione di Istituto, che peraltro deve essere stimolata e sostenuta anche da strumenti comuni predisposti centralmente;*
4. *le rilevazioni non si devono sovrapporre al lavoro dei docenti e devono sempre produrre – in tempo reale – un ritorno di informazione agli operatori scolastici che collaborano alle procedure di verifica e di valutazione. E' necessaria la creazione di un corpo di valutatori professionali al centro e di soggetti dedicati presso le scuole;*
5. *la legittimazione dell'attività di valutazione non scaturisce tanto dagli obblighi normativi, quanto dal coinvolgimento degli operatori e dal rigore e dalla serietà con cui viene condotta;*
6. *non si deve ridurre la valutazione a prove oggettive (test) e a rilevazioni statistiche unilaterali che non tengano conto del contesto in cui i singoli soggetti si trovano ad operare, dei livelli di partenza, delle risorse umane, finanziarie e strutturali. Il risultato sarebbe in tal caso quello di una serie di informazioni, di dati e di analisi del tutto decontestualizzati e pertanto fuorvianti sia per gli operatori scolastici, sia per i decisori politici e per la pubblica opinione;*
7. *la valutazione non deve perseguire obiettivi sanzionatori ma proporsi come un'offerta di informazioni, dati e strumenti per tutti i protagonisti dell'universo scolastico, vero e proprio servizio per gli operatori che li aiuti a migliorare la qualità delle proprie prestazioni: la valutazione non prefigura un sistema di premi e punizioni.*
8. *va rispettata l'autonomia di chi valuta per garantire ad un tempo l'imparzialità di giudizio e il raccordo tra chi valuta e chi amministra;*
9. *valutare la scuola è una sfida ambiziosa ma necessaria. Richiede una ferma volontà politica, ricerche e investimenti adeguati.*

In particolare si possono riconoscere alcune zone d'ombra su cui concentrare l'attenzione per la messa a regime di un sistema di valutazione più armonico ed equilibrato: in primo luogo la **messa a punto di un sistema di monitoraggio** sui processi e sugli esiti scolastici, basato su indicatori quantitativi, in grado di fornire informazioni sul funzionamento globale del servizio scolastico e sulla posizione del singolo Istituto in rapporto alle prestazioni globali dei diversi livelli territoriali (provinciale, regionale, nazionale). L'attuale indagine di sistema messa a punto dall'INVALSI – infatti – risulta particolarmente debole, in quanto affidata – a tutt'oggi – ad un voluminoso questionario che tende a combinare tipologie di dati differenti (evidenze empiriche, percezioni, dati quantitativi, dati qualitativi), senza possibilità di una restituzione agli Istituti rispondenti utile e mirata.

In secondo luogo l'**alimentazione e il sostegno di processi autovalutativi** che consentano alle scuole di realizzare percorsi di verifica delle proprie scelte progettuali non puramente rituali, ma funzionali all'apprendimento organizzativo e alla gestione del miglioramento. Su questo piano si sconta una duplice debolezza, in quanto da un lato non ci sono riferimenti normativi cogenti e strutturati che spingano le scuole a dotarsi di percorsi autovalutativi e di verifica interna delle proprie azioni progettuali, se non il richiamo a generici principi orientativi; dall'altro l'Amministrazione scolastica, sia a livello centrale, sia nelle sue varie articolazioni, non sta supportando l'impegno delle scuole a dotarsi di strumenti e modalità di autoverifica e di riflessività sulle proprie pratiche professionali, con il rischio di non investire nella diffusione di una cultura della valutazione particolarmente deficitaria nelle nostre scuole.

In terzo luogo la definizione di un **ruolo più attivo** in campo valutativo **alle Regioni e agli Enti locali**, in modo da ridurre i rischi di autoreferenzialità connessi ad una valutazione puramente affidata agli organi interni del sistema scolastico e da rafforzare livelli intermedi di intervento valutativo, evitando di schiacciarli nella forbice tra il ruolo esterno dell'INVALSI e la valutazione interna da parte delle scuole. Alcuni segnali in questa direzione si possono riconoscere, ad esempio, nell'autonoma partecipazione da parte di molte regioni al Progetto PISA e nella prima elaborazione in alcune realtà regionali di un rapporto annuale sullo stato di salute del sistema scolastico e formativo (Provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna, Toscana).

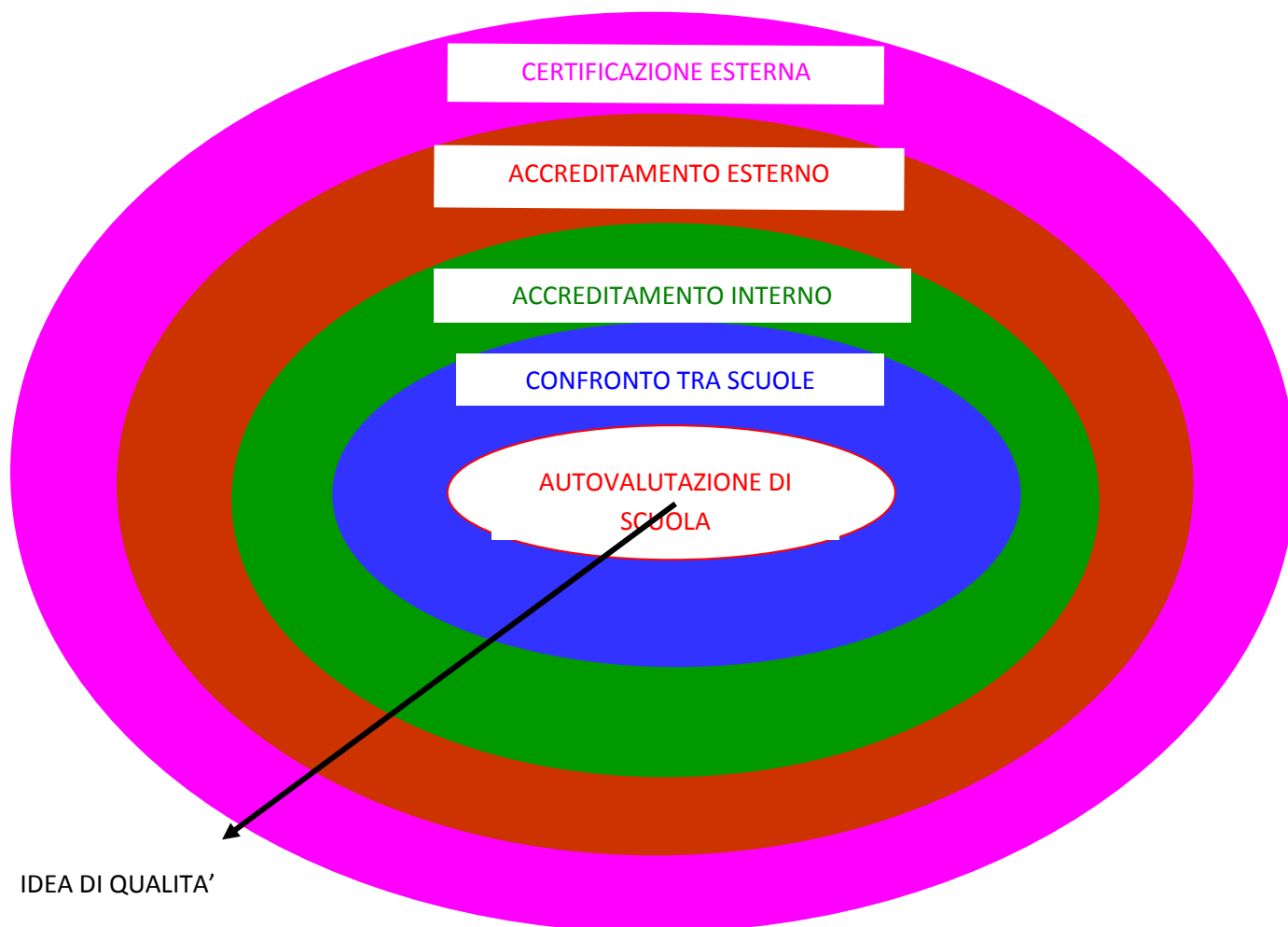
In quarto luogo l'**attivazione di un sistema di valutazione dei soggetti** che compongono il sistema scolastico (docenti, dirigenti, personale ATA, funzionari ministeriali), peraltro annunciato nel DL 150/2009 ma ancora lontano dall'essere tradotto in realtà. I timidi e incerti tentativi fatti dal Ministero in questa direzione, attraverso progetti sperimentali, segnalano le difficoltà che ancora permangono su questo terreno e la quasi totale assenza di un'elaborazione culturale a cui fare riferimento.

Si tratta di alcune zone rimaste scoperte in questi primi passi verso un sistema di valutazione, che potrebbero rappresentare delle aree di investimento strategico su cui concentrare l'attenzione nei prossimi anni, nella prospettiva di un sistema di valutazione pensato come strumento complementare ai processi di autonomia delle istituzioni scolastiche, dispositivo di intelligenza dell'azione formativa utile a comprenderla e regolarla.

## **Il ruolo del monitoraggio tra gli approcci alla valutazione delle scuole**

Le modalità con cui strutturare una valutazione di qualità del servizio scolastico sono molteplici, come pure i criteri ordinatori con cui classificarli: ad esempio in rapporto al paradigma metodologico di riferimento (lungo un continuum qualitativo-quantitativo) oppure in rapporto agli aspetti del funzionamento del servizio scolastico indagato (gli esiti, i processi organizzativi, i processi didattici, le risorse). Il criterio che proponiamo si basa sui soggetti a cui è affidato il compito di elaborare l'idea di qualità della scuola su cui strutturare l'impianto valutativo e di controllarne la effettiva presenza: l'espressione di un giudizio di valore sul funzionamento di una scuola, infatti, comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che strutturano l'idea di qualità della scuola assunta a modello; proprio l'individuazione dei soggetti a cui è affidata la definizione dell'idea di qualità, e il successivo controllo, consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che dall'interno della scuola si sposta progressivamente verso l'esterno (vd. Tav. 4).

Tav. 4 Livelli di analisi della qualità



Il movimento dall'interno verso l'esterno della scuola risulta evidente nella presentazione dei cinque approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli operatori scolastici – tipica dei processi di autoanalisi di Istituto – si passa ad un confronto relativo tra scuole nelle esperienze di monitoraggio basate sul confronto tra scuola e ad un modello assoluto di riferimento nelle forme di accreditamento e nelle procedure di certificazione. Per ciascuna tipologia di esperienza valutativa che abbiamo richiamato proveremo a fornire una breve descrizione, attenta ad evidenziarne i tratti distintivi, le modalità di realizzazione; procedendo dall'esterno verso l'interno inizieremo dalle esperienze di certificazione per arrivare ai diversi approcci all'autovalutazione.

#### *Certificazione di qualità*

Le procedure di certificazione possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte terza (agenzie accreditate alla certificazione). In esse il compito di definire il modello di qualità in base a cui procedere alla valutazione della specifica realtà formativa è affidato ad un ente sovranazionale facente capo all'ISO (International Organization for Standardization), una federazione mondiale di organismi di normazione nazionali. L'accertamento della conformità delle modalità di funzionamento della singola realtà formativa in rapporto al modello di riferimento definito dall'ISO è affidato ad un ente certificatore, affiliato agli organismi associativi presenti a livello nazionale ed internazionale. In entrambi i casi si tratta di un soggetto di

parte terza, ovvero non direttamente coinvolto nel processo formativo né in qualità di erogatore, né di committente, né di destinatario: un soggetto indipendente avente la funzione di assicurare l'esistenza dei parametri e delle condizioni di qualità previste dalle norme internazionali.

Le norme richiamate richiedono un processo di interpretazione e contestualizzazione in rapporto alle caratteristiche degli specifici prodotti/servizi a cui vengono applicate, particolarmente delicato e complesso nel caso dei servizi formativi. In rapporto a tale processo, di cui sono parte attiva gli stessi soggetti erogatori del servizio, viene messo in atto da parte dell'ente certificatore la procedura di controllo della corrispondenza tra le modalità di erogazione del servizio attuato e le indicazioni normative di riferimento. I processi di certificazione rappresentano la più diffusa e autorevole modalità di certificazione sociale della capacità di una scuola di strutturare e controllare i propri processi in una prospettiva di qualità. Inoltre il sistema di gestione entro cui si inquadrano i processi valutativi consente un approccio rigoroso e sistematico alla qualità del servizio scolastico. I punti di maggiore criticità sono rappresentati dai costi richiesti ad una scuola per sostenere un processo di certificazione e dai rischi di alimentare un approccio sovrastrutturale e puramente documentale ai temi della qualità, incapace di incidere sui processi reali <sup>4</sup>.

### *Accreditamento esterno*

Le procedure di accreditamento esterno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte seconda (autorità pubbliche e/o scolastiche). In esse il compito di definire un determinato modello di qualità e verificarne la presenza nella concreta realtà osservata è affidato ad un'autorità pubblica. Si tratta di un soggetto di parte seconda, in quanto coinvolto nel processo formativo in qualità di committente o in qualità di soggetto regolatore del sistema formativo, avente il compito di assicurare la presenza di determinate condizioni di esercizio su cui impostare la relazione tra coloro che richiedono determinati servizi formativi e coloro che li offrono.

Due ambiti del mondo della formazione nei quali si stanno introducendo delle forme di accreditamento esterno sono il sistema della formazione professionale e il sistema delle scuole paritarie. Nel campo della formazione professionale la L. 24 giugno 1997 n. 196 prevede all'art. 17 un sistema di controllo delle strutture formative che intendono accedere ai finanziamenti pubblici (regionali, nazionali, europei) per la formazione professionale basato sull'accREDITAMENTO esterno, che ha dato origine in questi anni a specifiche normative regionali che definiscono modalità e procedure di accREDITAMENTO. Rispetto al secondo esempio la L. 10 marzo 2000 n. 162 ha introdotto il sistema nazionale di istruzione, composto da scuole statali e scuole paritarie, prevedendo per queste ultime procedure di accREDITAMENTO finalizzate a riconoscere lo status di scuola paritaria. Come si può evincere dagli esempi richiamati, le forme di accREDITAMENTO esterno si orientano verso la verifica di un insieme di requisiti minimi ritenuti necessari per svolgere una determinata funzione formativa. La loro finalizzazione è quella di assicurare l'esistenza di determinate condizioni minimali per lo svolgimento di un determinato processo formativo, coerentemente con il ruolo di finanziatore e di regolatore di un sistema formativo affidato all'autorità pubblica che ha il compito di gestire le procedure di accREDITAMENTO.

### *Accreditamento interno*

Le procedure di accREDITAMENTO interno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte prima (associazioni professionali e/o di scuole). In esse il compito valutativo è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ovvero al personale dirigente e al personale docente che operano nella struttura formativa. Si tratta di un soggetto di parte prima, in quanto direttamente responsabile dell'erogazione del processo formativo. Più precisamente le

---

<sup>4</sup> Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. Ceriani, *Qualità totale nei processi scolastici*, Milano, Angeli, 2004 e il testo a cura del Comitato Tecnico Scientifico Scuola AICQ Piemonte ed Emilia Romagna, *La certificazione ISO 9001:2000 negli Istituti Scolastici*, Parma, Spaggiari, 2003

forme di accreditamento interno non si riferiscono ad una singola realtà formativa, bensì ad un insieme di realtà formative tra loro associate in base ad una comunanza di orientamento ideologico, culturale, religioso, professionale. Il modello di qualità viene definito all'interno della struttura associativa e la verifica della corrispondenza tra la singola realtà formativa e i requisiti previsti dal modello rappresenta la condizione per l'appartenenza alla struttura associativa stessa.

Le esperienze di accreditamento interno sono quasi totalmente assenti nel nostro paese, ma sono diffuse in altri contesti culturali, ad esempio nel sistema formativo statunitense. In un sistema caratterizzato da una pluralità di offerte formative, spesso connotate sul piano culturale, le forme di accreditamento interno assolvono la funzione di legittimare alcuni tratti peculiari della specifica realtà formativa in termini di appartenenza ad una determinata struttura associativa e, quindi, di congruenza con una proposta formativa culturalmente connotata. Una prospettiva di accreditamento interno rileva le sue potenzialità in una logica di mercato, nella quale risulta cruciale per la singola istituzione scolastica qualificare la propria offerta in rapporto alla concorrenza. Ciò richiede di superare una verifica di requisiti minimi, sottesa ai processi di accreditamento esterno, e di orientarsi verso la definizione e il relativo accertamento di una idea di qualità più connotata e caratterizzante il proprio operato.

### *Monitoraggio basato sul confronto tra scuole*

Le procedure di monitoraggio basate sul confronto tra scuole possono essere definite come una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le prestazioni di diverse realtà scolastiche; il valore euristico di tali sistemi si basa sulla possibilità di fornire valori di riferimento a livello sincronico (tra più scuole) e diacronico (nel tempo) con cui posizionare le "performance" rilevate nella propria scuola. Dal punto di vista metodologico un sistema di monitoraggio si qualifica per i seguenti aspetti:

- privilegia un approccio quantitativo, in quanto si limita a indici di funzionamento del servizio scolastico rilevabili in termini numerici allo scopo di facilitare la comparazione e l'elaborazione di standard di riferimento;
- assumere una prospettiva estensiva, in quanto tende ad assumere un modello sistemico di funzionamento del servizio scolastico all'interno del quale la singola misura rilevata acquista significato in relazione alle altre misure;
- ha un'enfasi tecnica, in quanto si struttura in un insieme di indici, di espressioni di calcolo, di procedure di elaborazione che mirano a neutralizzare – o, più precisamente, a tenere sotto controllo – la componente soggettiva propria di qualsiasi processo valutativo;
- svolge una funzione descrittiva, in quanto mira a descrivere e quantificare dei fenomeni utili a rappresentare il proprio oggetto di osservazione. La sua azione rimane sul piano dell'anamnesi, della raccolta sistematica di dati e informazioni utili ad una successiva diagnosi e/o individuazione di interventi correttivi.

I tratti qualificanti dell'approccio sono riconducibili alla semplicità dello strumento impiegato: da un lato consente di disporre di un quadro di sintesi del funzionamento di un sistema scolastico, una specie di cruscotto attraverso cui tenere sotto controllo la tenuta complessiva del sistema, dall'altro rappresenta una fonte informativa di facile accesso e comprensibile anche per i "non addetti ai lavori". Speculari i punti deboli: si tratta di un'analisi superficiale, non in grado di cogliere la complessità dei fenomeni educativi e di analizzare in profondità gli eventi osservati, che si limita a fornire un quadro sintomatologico, senza dare indicazioni in merito alle cause di determinati fenomeni e, tantomeno, alle possibili strategie di intervento <sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. Martini, *Autovalutazione e valutazione degli istituti scolastici*, Napoli, Tecnodid, 2002 e quello a cura di D. Vidoni e D. Notarbartolo, *Una scuola che funziona*, Roma, Armando, 2004.

### *Processi autovalutativi*

I processi autovalutativi si caratterizzano come opportunità di riflessione sistematica da parte dei soggetti interni ad una scuola sulle pratiche professionali esistenti come primo passo di un processo di miglioramento. Da qui l'individuazione di alcuni tratti metodologici caratterizzanti:

- privilegia un approccio qualitativo, in quanto assume la natura soggettiva e complessa di ciascun fenomeno sociale e la conseguente necessità di metodologie osservative in grado di comprenderne la ricchezza;
- assume una prospettiva intensiva, in quanto lavora su priorità riconosciute dalla comunità scolastica come nodi strategici su cui investire energie ed operare un'analisi in profondità;
- ha un'enfasi sociale, in quanto si fonda su un processo di riflessione partecipata volto a co-costruire un'idea condivisa di qualità e delle strategie di miglioramento funzionali;
- svolge una funzione pragmatica, in quanto mira ad analizzare le cause e le relazioni tra i fenomeni osservati come condizione per orientare il cambiamento

Un'ampia rassegna di esperienze autovalutative condotte a livello internazionale è rintracciabile nella documentazione del progetto ISIP<sup>6</sup>. Sugli stessi presupposti si orienta il progetto europeo coordinato da John Mc Beath, Denis Meuret e Michael Schratz "*Evaluating School Education*"<sup>7</sup>.

### **L'impianto culturale e operativo del monitoraggio CSSC**

In rapporto all'attuale quadro istituzionale, orientato verso lo sviluppo di un servizio di valutazione del sistema educativo e formativo, e ai compiti affidati al CSSC nei confronti del mondo associativo delle istituzioni scolastiche e formative di ispirazione cattolica, il Centro Studi, in stretta intesa con le realtà associative interessate, ha inteso implementare un'**azione di monitoraggio e di accompagnamento** in grado di documentare e nel contempo stimolare l'evoluzione del sistema formativo di ispirazione cattolica e di rispondere ad una duplice esigenza:

- per il centro (Centro Studi e realtà associative): disporre di un quadro informativo sull'evoluzione del sistema educativo e formativo e di indicazioni per l'accompagnamento al suo miglioramento continuativo;
- per le istituzioni scolastiche e formative: disporre di elementi di confronto in rapporto alle altre istituzioni e alla propria evoluzione nel tempo oltre che di indicazioni per la qualificazione continuativa della propria presenza ed offerta formativa.

Per **azione di monitoraggio ed accompagnamento** si intende un insieme organico e progressivo di azioni miranti alla qualificazione del sistema educativo e formativo di ispirazione cattolica, così specificate:

- 0) determinazione dell'universo delle istituzioni scolastiche e formative di riferimento in base ai criteri di cattolicità di tali istituzioni (tale fase sarà direttamente gestita dalle singole associazioni);
- 1) raccolta sistematica e a cadenza annuale di dati quantitativi di ordine generale utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le principali prestazioni di diverse realtà scolastiche e formative (tale rilevazione, di carattere censuario, verrà realizzata attraverso la base dati informativa messa a disposizione del MIUR/ISFOL);

---

<sup>6</sup> R. Bollen-D. Hopkins, *School Based Review: Toward a Praxis*, Lueven, ACCO, 1987.

<sup>7</sup> M. Schratz – L. Bo Jakobsen – J. MacBeath – D. Meuret, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento, 2003

- 2) eventuale rilevazione di dati quantitativi, a carattere censuario e a cadenza triennale, finalizzata ad integrare la base dati fornita dal MIUR/ISFOL;
- 3) indagine campionaria, a cadenza triennale, di dati quantitativi e qualitativi riferiti specificatamente ai fattori di qualità della scuola cattolica (tale rilevazione, di carattere campionario, costituisce l'oggetto della presente proposta);

Tale **azione di monitoraggio ed accompagnamento** intende inserirsi in modo organico alle azioni di ricerca, produzione editoriale e formazione già poste in essere dal Centro Studi e dalle singole associazioni per sostenere la qualificazione del sistema dell'universo educativo e formativo di ispirazione cattolica (circa 11.000 istituzioni), fornendo un quadro informativo comune e indicazioni per azioni mirate di supporto all'innovazione.

Tale proposta, che assume il modello di monitoraggio sperimentato dal CSSC negli anni scorsi, ha costituito la base operativa messa a disposizione del gruppo tecnico, composto da rappresentanti del CSSC e delle associazioni coinvolte, per strutturare un progetto operativo da sperimentare nel corso dell'a.s. 2010/11. Tale progetto operativo, in relazione alle differenti articolazioni della scuola cattolica (scuola dell'infanzia, istituzioni scolastiche del primo ciclo, istituzioni scolastiche del secondo ciclo, enti di formazione professionale), si è caratterizzato per una struttura modulare avente una base comune e moduli differenziati per le diverse articolazioni scolastiche e formative. Il prospetto di Tav. 5 riassume la struttura complessiva del monitoraggio.

Tav. 5 Struttura complessiva del monitoraggio

DETERMINAZIONE UNIVERSO DI INDAGINE		
RILEVAZIONE MIUR/ISFOL	Cadenza annuale	Carattere censuario
RILEVAZIONE INTEGRATIVA CSSC	Cadenza triennale	Carattere censuario
INDAGINE DI APPROFONDIMENTO	Cadenza triennale	Carattere campionario

L'indagine riprende il modello impiegato nel monitoraggio promosso dal CSSC e assunto come base per le azioni valutative condotte da alcune associazioni (FISM, FIDAE, CONFAP) negli anni scorsi. Trattandosi di scuole di ispirazione cattolica, si propone di selezionare gli indicatori necessari a cogliere l'esistenza o meno dei criteri indicati nei differenti ambiti, attraverso alcune grandi voci (**'criteri di qualità cardinali'**) che emergono dai documenti della Gerarchia, cogliendo il luogo di educazione come

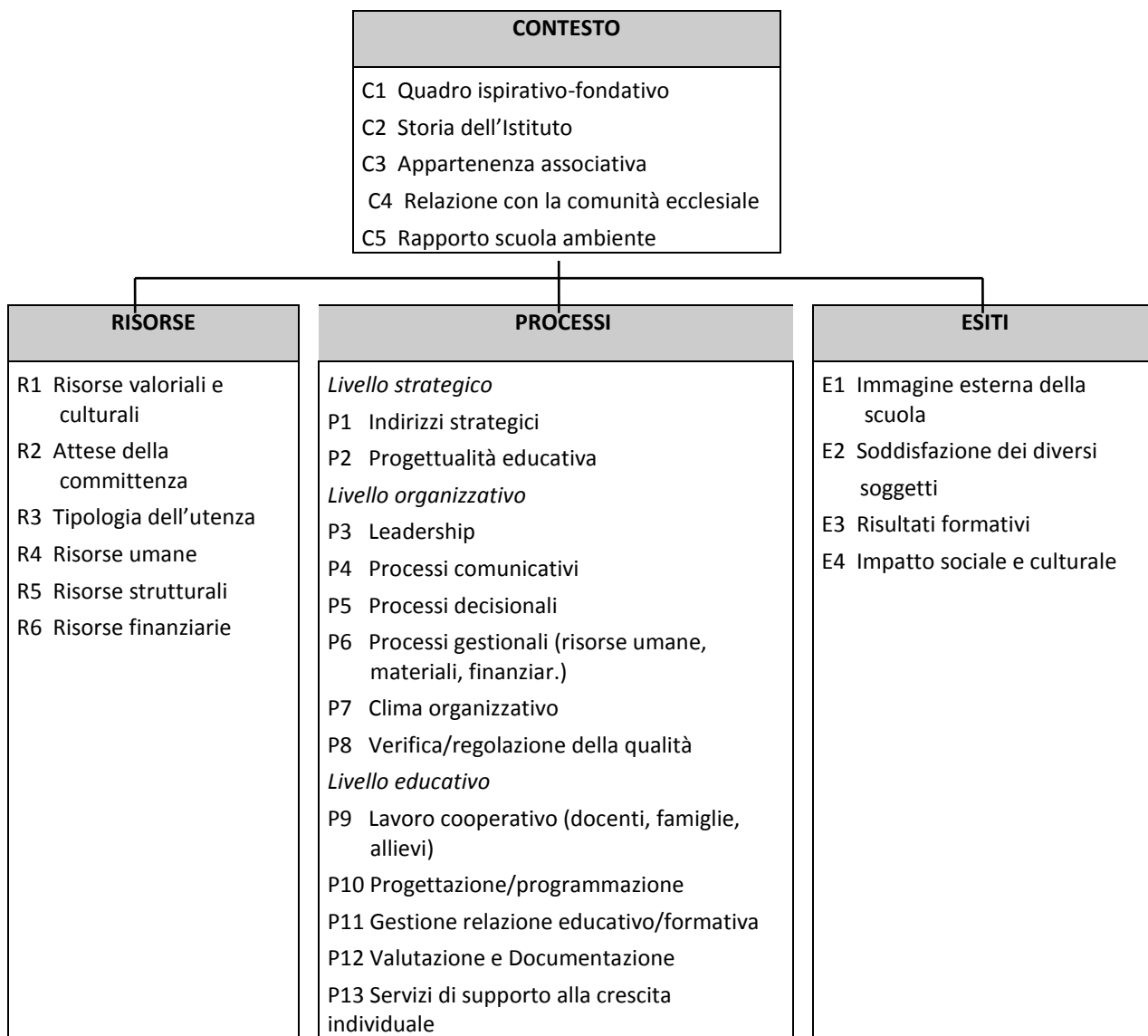
- Luogo di servizio educativo e formativo nel territorio (Chiesa e società civile)
- Ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione
- Luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità
- Luogo di educazione nella 'cultura' e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita
- Luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative

L'istituzione scolastica e formativa è *luogo di servizio* in risposta ai bisogni educativi e formativi della comunità ecclesiale e civile. L'*ambiente comunitario* costituisce il luogo di relazioni e di azione della comunità che educa. In esso sta l'interesse per l'*educazione integrale* della persona per la realizzazione della quale anche la scuola-cfp costituisce una delle modalità valide. L'*educazione nella cultura* (presenza di più modalità 'culturali' al fine di giungere alla educazione integrale: cultura generale, cultura tecnico professionale...) si

costituisce come lo specifico della 'scuola'. Il docente non è unicamente trasmettitore di cultura o di conoscenze/capacità, ma anche, assieme ai formatori ed alle altre figure educative, *soggetto di testimonianza di vita* all'interno del globale ambiente comunitario e, soprattutto, all'interno della scuola in cui qualifica la sua azione attraverso la cultura.

Riguardo agli **ambiti di indagine**, sono organizzati nei quattro settori proposti nel modello utilizzato dall'OCSE-CERI nell'ambito del progetto INES: contesto, risorse, processi, risultati (vd. Tav. 6). Gli ambiti individuati, neutri sul piano valoriale, si limitano ad evidenziare possibili piani di esplorazione del sistema formativo; vanno incrociati con i criteri di qualità 'cardinali' che li attraversano e ne consentono una lettura incrociata.

Tav. 6 Ambiti di indagine



Di conseguenza il modello di analisi proposto emerge dall'incrocio tra gli ambiti indagine individuati dalla mappa e i criteri cardinali di qualità caratterizzanti la cattolicità delle scuole di ispirazione cristiana. Non si tratta di una scuola che "aggiunge" qualcosa in più rispetto a quanto proposto da una scuola "laica", ma si vuole intendere che ogni aspetto della vita scolastica e formativa viene caratterizzato in modo originale e diverso proprio in base ai valori evangelici di riferimento, nel rapporto tra verità ed educazione intesa entro la categoria dell'amore. In tal senso la scuola cattolica è vera iniziativa della Chiesa.



Tav. 7 Struttura concettuale dell'indagine

		CRITERI CARDINALI DI QUALITA'				
		Luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile	Ambiente comunitario basato sulla promozione della - partecipazione	Luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità	Luogo di educazione nella 'cultura' e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita	Luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative
AMBITI DI INDAGINE	C1 Quadro ispirativo-fondativo					
	C2 Storia dell'Istituto					
	C3 Appartenenza associativa					
	C4 Relazione comunità ecclesiale					
	C5 Rapporto scuola ambiente					
	R1 Risorse valoriali e culturali					
	R2 Attese della committenza					
	.....					

Il prospetto di Tav. 7 rappresenta la struttura concettuale sulla quale verranno elaborati gli indicatori di qualità e i relativi strumenti di rilevazione. La logica sottesa alla costruzione degli strumenti può essere rappresentata da uno schema a matrice in cui intersecare i 5 criteri cardinali e i 28 ambiti; la definizione delle evidenze privilegerà alcuni punti di incrocio della matrice stessa e si orienterà su due livelli di analisi:

- evidenze osservabili attraverso la raccolta di dati empirici (esprese attraverso variabili nominali e metriche)
- evidenze osservabili attraverso la rilevazione delle rappresentazioni dei diversi attori (esprese attraverso variabili ordinali).

Da qui la presenza di due tipologie di strumenti nel progetto di monitoraggio, sintetizzate in Tav. 8.

Tav. 8 Strumenti del monitoraggio

GRIGLIA DI RILEVAZIONE DATI	Indicatori nominali Indicatori metrici	Rivolta al responsabile dell'Istituto scolastico
MODELLI DI QUESTIONARI DI PERCEZIONE	Indicatori ordinali	Rivolti alle diverse componenti scolastiche (docenti, famiglie, allievi, personale non docente, interlocutori esterni)

## Indagine 2011: linee di tendenza

In conclusione vorremmo richiamare alcune linee di tendenza complessive emergenti dal monitoraggio realizzato nell'a.s. 2010/11, rinviando ai contributi specifici presenti nel volume una analisi più approfondita. Per quanto riguarda il **processo** valutativo innescato con il monitoraggio si possono riconoscere alcuni elementi di interesse:

- l'aver fornito alle scuole un'opportunità di riflessione strutturata basata su un framework organico e sistematici;
- l'aver permesso l'impiego di linguaggi, strumenti e parametri comuni tra le diverse federazioni coinvolte (FISM, FIDAE, CONFAP), contribuendo ad avvicinare le prospettive di analisi sulla qualità della scuola;
- l'aver operato un passo avanti verso la progressiva costruzione di standard a livello nazionale, su cui definire i traguardi delle diverse federazioni e fornire indici di comparazione per le singole scuole;
- l'aver evidenziato l'esigenza di curare maggiormente la restituzione e l'utilizzo dei dati da parte delle scuole, in una prospettiva autovalutativa e migliorativa.

Riguardo ai **risultati** raccolti attraverso l'indagine si può riscontrare:

- la complessiva solidità delle scuole non statali, nei diversi gradi scolastici, emergente con particolar evidenza nella scheda rivolta ai coordinatori/Dirigenti scolastici;
- una tendenziale riduzione della variabilità delle scuole rispetto a precedenti edizioni pilota del monitoraggio, a testimoniare una maggior consuetudine verso indagini valutative e il diffondersi di una cultura scolastica più omogenea tra docenti e dirigenti delle scuole non statali;
- un generale apprezzamento da parte delle diverse componenti della comunità scolastica (docenti, genitori, studenti, personale ATA, testimoni privilegiati) in merito alla qualità del servizio formativo erogato;
- una diffusa condivisione culturale sull'idea di buona scuola e su criteri di qualità che la sostanziano;
- una istanza di rafforzamento dei tratti che caratterizzano la scuola in chiave di organizzazione complessa che eroga un servizio formativo.

A tale riguardo la Tav. 9 fornisce una visione d'insieme della mappa emergente dai giudizi dell'indagine, con evidenziati in corsivo i tratti di maggiore soddisfazione e in sottolineato i dati di minore soddisfazione. Come si può notare emergono tra i punti di forza, oltre alle risorse, la gestione delle relazioni tra le varie componenti scolastiche, mentre si riconoscono come elementi di maggiore criticità alcuni tratti chiave di un'organizzazione matura, in termini di apertura verso l'esterno, responsabilità verso il proprio operato, gestione efficiente e trasparente.

Tav 9 Mappa della qualità

